

RETRATOS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NO BRASIL E NA AMAZÔNIA

PICTURES AND CHALLENGES OF RURAL EDUCATION IN BRAZIL AND IN THE AMAZON

Maria Sueli Corrêa dos Prazeres*
Eraldo Souza do Carmo**

Resumo: Este artigo tem como principal objetivo refletir sobre o cenário e os desafios da educação do campo no Brasil e na Amazônia, situando os conceitos de campo e educação do campo, os principais autores, sujeitos, desafios e perspectivas dessa modalidade educativa. Nossas reflexões enfocam as duas importantes bandeiras de luta do Movimento por uma Educação do Campo: 1) a inclusão das demandas do campo na agenda política do país; 2) a construção do conceito de educação do campo. Posteriormente situamos o desenho das políticas públicas educacionais que têm sido ofertadas historicamente para o campo e refletimos acerca dos desafios da educação do/no campo na Amazônia. As análises realizadas destacam a existência de grandes desafios a serem vencidos para a oferta de uma educação de qualidade no/do campo, uma educação que contemple a heterogeneidade e a diversidade dos sujeitos, que valorize o homem do campo e seus direitos. O artigo destaca que apesar de haver avanços significativos no âmbito da legislação brasileira, estes não têm sido suficientes para a afirmação da educação no/do campo. As análises apontam as contradições que ainda se materializam na qualidade da educação ofertada e finalizam apontando importantes elementos para o debate teórico acerca da educação para os povos do campo do Brasil e da Amazônia.

Palavras-chave: Educação do campo. Políticas públicas educacionais. Movimentos sociais.

Abstract: The main goal of this article is to reflect about the scenario and the challenges of Rural Education in Brazil and in the Amazon, focusing on the concepts of countryside and rural education, major authors, subjects, challenges and perspectives of this educational modality. The reflections focus on the two major themes of the Movement for Rural Education: 1) the inclusion of the demands of the field on the political agenda of the country, 2) the construction of the concept of Rural Education. The article considers the design of educational public policies that have historically been offered to the field, and reflects on the challenges of Rural Education in the Amazon. The analyzes highlight the existence of great challenges for the provision of quality Rural Education, an education that considers heterogeneity and diversity, an education that values the country men and their rights. The article points out that although there have been meaningful improvements in the Brazilian legislation; they have not been enough for the affirmation of Rural Education. The analyzes highlight the contradictions that are still present in the quality of the education offered; the article ends pointing out important elements for the theoretical debate about education for rural people in Brazil and in the Amazon.

Keywords: Rural education. Public policies education. Social movements.

* Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora da Universidade Federal do Pará. E-mail: <suelicorrea@ufpa.br>.

* Master in Education from Pará Federal University (UFPA). Professor at the Pará Federal University. E-mail: <suelicorrea@ufpa.br>.

** Mestre e doutorando pela UFPA. Professor da Universidade Federal do Pará. E-mail: <eraldo@ufpa.br>.

** Master, doctoral student from UFPA. Professor at the Pará Federal University. E-mail: <eraldo@ufpa.br>.

Introdução

Ao analisar as políticas públicas educacionais que têm sido direcionadas às populações do campo, chega-se à conclusão de que a escola, ao longo dos anos, tem servido à classe dominante, sendo inacessível para grande parte da população rural. Isso acontece principalmente pela concepção vigente de que para desenvolver o trabalho no campo não seria imprescindível a apreensão dos códigos da leitura e da escrita. Entretanto, esse retrato vem sendo gradativamente alterado. Desde o final da década de 1970 vêm se fortalecendo no campo do Brasil inúmeras iniciativas oriundas dos diversos movimentos sociais que discutem a educação, em primeiro lugar, enquanto direito; depois, como dever do Estado.

O movimento em defesa da educação do campo tem se fortalecido com a adesão de inúmeros sujeitos, a despeito dos governos federal, estadual e municipal, de organizações não-governamentais, associações, sindicatos, confederações de trabalhadores e outros. Apesar dessa adesão no que tange às políticas públicas, o que se tem legitimado não chega a atender, de forma suficientemente satisfatória, às necessidades dos sujeitos do campo. Apesar de alguns avanços na legislação, suas insuficiências ainda são latentes se observarmos a realidade da educação e das escolas do campo no Brasil e, em específico, na Amazônia.

No sentido de estabelecer um maduro debate acerca da educação do/no campo, este artigo objetiva refletir sobre o cenário e os desafios da educação do campo no Brasil e na Amazônia. Para tanto, encontra-se estruturado em três partes. Inicia refletindo acerca dos desafios da educação do/no campo no Brasil e na Amazônia. Prossegue analisando conceitos e perspectiva da educação do/no campo e finaliza apontando limites da educação ofertada ao campo da Amazônia.

Os desafios da educação do/no campo no Brasil e na Amazônia

Refletir sobre a educação para os sujeitos que vivem no campo brasileiro e amazônico no contexto atual é um desafio. Essa assertiva pode ser reforçada ao analisarmos as condições socioeconômicas e educacionais dos sujeitos que vivem no campo. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2007), se comparados os dados relativos à população da área rural e da área urbana, constata-se que cerca de 30,8 milhões de brasileiros que vivem no campo encontram-se em franca desvantagem, tanto em termos de recursos financeiros (capital físico) quanto em termos de escolaridade (capital sociocultural).

No aspecto educacional as cifras evidenciam a fragilidade da educação no campo: de acordo com o INEP (2007), 29,8% da população adulta do campo é analfabeta, enquanto esse índice é de 8,7% em relação à população da área urbana. Se analisarmos mais detalhadamente as condições de escolaridade dos brasileiros, constataremos que os indicadores são realmente preocupantes. Esse retrato é uma forte evidência de que os anseios dos sujeitos do campo sempre foram ignorados no desenho das políticas públicas sociais, ficando à margem da agenda política de nosso país.

Ao longo dos anos, as políticas educacionais têm sido direcionadas para atender à demanda do sistema produtivo, seguindo assim na contramão de um processo educativo realmente inclusivo. Isso nos leva à síntese de que a educação tem servido a diferentes interesses e grupos, sendo urgente e necessário, como evidencia Mészáros (2005), “tecer alternativas para que a educação possa transpor os limites do capital”. O referido autor considera que

as soluções no âmbito da educação, para romper com a lógica do capital, não devem ser formais; devem ser *essenciais* e abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade.

Nesse sentido, as políticas sociais para o Brasil e para a Amazônia devem contemplar a diversidade cultural e social existente, reconhecendo que no campo habitam diversos sujeitos com diferentes especificidades e modos de vida. Hage (2005a, p. 61) afirma que

[...] a Amazônia apresenta como uma de suas características a 'heterogeneidade' que deve ser valorizada e incorporada nos processos e espaços de elaboração de políticas educacionais para a região.

O autor destaca que a heterogeneidade, os saberes e as experiências presentes nas práticas sociais locais têm sido ignorados nas proposições das políticas e propostas educacionais para a região.

De 1998 até 2007 houve avanços fundamentais na afirmação da educação do campo, principalmente no que diz respeito às políticas públicas. Anterior a esse período, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), que reconhece em seu artigo 1º que

os processos formativos se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Esse parágrafo se constitui um marco legal importante para a educação do campo, uma vez que se reconhece que outros espaços socioeducativos podem contribuir com a formação dos jovens.

Em consequência das pressões dos movimentos sociais, tem-se em 2002 a

aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação/CEB, as quais se apresentam como um avanço das discussões, pontuando em seu parágrafo único que [...] a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade. As diretrizes explicitam a identidade da escola não circunscrita a um espaço geográfico, mas definida a partir da realidade, da cultura e modos de vida dos sujeitos sociais, o que tem sido um grande avanço em termos do reconhecimento das especificidades da educação e da escola do campo.

Eis o grande desafio a ser enfrentado pelos educadores, gestores, Poder Público, movimentos sociais e outros: fazer valer o que tem sido de direito, mas não de fato, construir uma educação do campo que dê conta de contemplar a heterogeneidade e a diversidade do campo brasileiro e amazônico. Ao longo dos anos, o desenho de nossas políticas públicas educacionais para o campo tem sido norteado por uma perspectiva que toma como referência o espaço urbano. Esse fato explica o porquê de nossas políticas públicas educacionais seguirem uma perspectiva urbanocêntrica.

De acordo com Hage (2005b), uma concepção urbanocêntrica de mundo dissemina um entendimento generalizado de que o espaço urbano é superior ao campo, de que a vida na cidade oferece o acesso a todos os bens ou serviços públicos, de que a cidade é o lugar do desenvolvimento, da tecnologia e do futuro, enquanto o campo é entendido como lugar do atraso, da ignorância, da pobreza e da falta de condições mínimas de sobrevivência.

Nossa história tem demonstrado que as políticas públicas que seguem essa perspectiva não têm sido exitosas, uma vez que

negam a própria identidade dos sujeitos do campo em diferentes aspectos. Pode-se inferir que as condições educacionais que se desenvolvem nesse cotidiano condenam o aluno a uma educação precária. Esse contexto tem suas origens na forma como as políticas públicas são pensadas e direcionadas ao campo, não considerando que nele existem inúmeros sujeitos com necessidades específicas.

Nessa lógica urbanocêntrica, para os sujeitos do campo não são necessárias políticas públicas específicas, pois se encontram fora do lugar no projeto de desenvolvimento do país. Raymond Williams (1989), ao refletir sobre a relação campo/cidade, argumenta que a relação que se estabeleceu historicamente entre esses dois espaços se deu via submissão. Segundo esse autor, na Inglaterra a Revolução Industrial operou muito cedo e em grau bastante acentuado as relações entre campo e cidade, substituindo o campesinato tradicional por um capitalismo agrário bem desenvolvido. Essas transformações ignoraram as relações e as experiências que se tinha com o meio rural e as mudaram, secundarizando a importância do campo e de seus sujeitos.

Isso aconteceu porque, de um lado, o desenvolvimento do novo sistema industrial trouxe com ele uma nova ordem capitalista para a agricultura: o capitalismo agrário. De outro, expôs os homens a novos tipos de perigos, a formas “desumanizadoras”, paradoxalmente, coexistindo num mesmo espaço a produção capitalista em pleno desenvolvimento e o aumento do desemprego generalizado e miséria substancial. Segundo Williams (1989), historicamente a cidade foi considerada como lugar de desenvolvimento e o campo como lugar de atraso. Esse posicionamento deriva de uma visão de mundo predominante, que se estendeu sobre as outras formas de organização: a cultura dominante, da elite, da classe no poder que prefe-

re tratar aqueles que moram no campo como Jeca Tatu¹, ao invés de considerá-los como sujeitos criativos e críticos.

Seguindo nessa direção, chegamos ao conceito que Bourdieu (1989) cunhou como “cultura dominante” para explicar essa relação de subordinação. Segundo o autor, nossa sociedade é constituída por diversos grupos e, em dado momento, um grupo toma o poder e tenta sobrepor seu projeto de vida e de sociedade para os demais grupos. Dessa visão dominante e excludente surge a concepção de que, para o campo, políticas públicas compensatórias são suficientes para atender às demandas mais imediatas das comunidades menos favorecidas, uma vez que ainda se alimenta a convicção de que para viver no campo, para o trabalho na agricultura, são necessários poucos conhecimentos, o essencial mesmo é ter instrumentos para trabalhar na terra. Atualmente, essa realidade vem sendo modificada, seja pelas inúmeras tensões no campo, na luta pela reforma agrária, ou pela crescente mobilização social de trabalhadores do campo e de diferentes entidades e órgãos públicos que dão novos contornos às políticas públicas educacionais.

Nessa trajetória de luta pela garantia de direitos sociais, temos a constituição de diversos sujeitos coletivos. Isso porque, como assinala Bourdieu (2004, p. 26), “o espaço social, bem como os grupos que nele se distribuem, são produtos de lutas históricas”. Tais sujeitos encontram-se nos diversos movimentos² que vão ao

¹ Criado por Monteiro Lobato, o Jeca Tatu é um personagem brasileiro que caracteriza o homem do campo como distraído, ingênuo e atrasado. Esse personagem foi criado dentro do imaginário da Eugenia, por isso é uma figura que representa algo negativo.

² Podemos citar, entre esses movimentos, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Via Campesina, os Centros Familiares de Formação em Alternância, a Confederação dos Trabalhadores

enfrentamento no campo das políticas sociais por reconhecerem que somente o direito a terra não é suficiente.

Essas iniciativas saem em defesa da educação e de outras políticas, construindo propostas alternativas que valorizam as especificidades do campo e seus sujeitos. Tais movimentos indicam a urgência da construção de outro projeto de desenvolvimento do país, pois o atual modelo “neoliberal e globalizado” exclui dos direitos sociais básicos parcela importante da população.

Para os povos do campo que não fazem a separação entre educação/trabalho, educação/vida, essas transformações têm sido excludentes, pois esse modelo não reconhece o campo como lugar de vida, espaço de tensões e conflitos; portanto, não consegue incluir a grande diversidade de sujeitos que vivem no campo e que possuem necessidades humanas e sociais específicas e variadas. Ainda, o Texto Base da I Conferência por uma Educação Básica do Campo (1999, p. 34) destaca que

é preciso romper com essa visão dicotômica que gera dominação, e afirmar o caráter mútuo de dependência: um (rural ou urbano, campo ou cidade) não sobrevive sem o outro.

Nesse sentido, torna-se necessário desenvolver propostas educacionais que deem conta de combater a histórica tendência de separar o campo e a cidade, e de reafirmar esses locais enquanto espaços de interdependência. Essa é uma das tarefas fundamentais da educação do campo.

em Agricultura (CONTAG), a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a Associação Nacional pela Reforma Agrária (ANARA), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB).

Educação do/no campo: discutindo conceitos e perspectivas

Tratada historicamente como educação rural, a educação do campo ganha materialidade nas últimas décadas, sendo objeto de investigação de autores como Arroyo (1999), Caldart (2002), Fernandes (2002), Molina e Azevedo de Jesus (2004), entre outros. Esses autores defendem um novo conceito para a educação do campo, concebendo-a como aquela que deve ser pensada e materializada a partir dos interesses dos sujeitos que vivem no campo e tendo-os como protagonistas.

De acordo com Caldart (2002), a educação do campo identifica-se pelos seus sujeitos, com suas relações sociais específicas que compõem a vida *no* e *do* campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum, pessoas de diferentes idades, famílias, comunidades, organizações e movimentos sociais, e deve ter como objetivo educar as pessoas que trabalham e vivem no campo para que possam, organizadas, assumir a direção de seus próprios destinos.

Nessa perspectiva, a educação do campo deve ser uma educação contextualizada, que leve em consideração a diversidade de povos que vivem no campo, respeitando suas diferenças e contemplando sua igualdade, sempre em busca de uma educação para além do que deseja o sistema em que estamos inseridos, para além das perspectivas homogeneizantes e mercadológicas. Deve ser um instrumento de luta pela legitimação de um direito universal, o direito à educação.

Os autores acima referenciados não utilizam o conceito de educação rural por entenderem que historicamente esse conceito esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Essa nova concepção, contudo,

deveria seguir uma trajetória diferente daquela que fundamentou a educação rural. Deveria levar em consideração a participação dos sujeitos que vivem no campo, assim como suas especificidades.

Para que pudesse contemplar os diversos segmentos sociais, seria necessário que a educação fosse *do* campo e *no* campo. Para que possamos visualizar esses dois aspectos, vejamos o que Caldart (2002, p. 26) afirma:

No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculado à cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Para entender qual concepção assume a educação para os sujeitos do campo nessa nova perspectiva, vejamos o que pontuam diversos autores sobre a educação do campo.

Para Arroyo (1999), a educação do campo deve incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, que será possível se a educação for situada como direito, e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos. Para esse autor, a luta situa-se no campo dos direitos que foram historicamente negados, sobretudo no campo do direito do trabalhador à educação.

Esses direitos serão garantidos a partir de uma nova forma de pensar, entender e vivenciar a educação do campo, buscando-se desconstruir a imagem das escolas do meio rural como atrasadas, pobres e fora do lugar no projeto de desenvolvimento do país. Para isso, deve haver um esforço para mudar a concepção que se tem do campo. Nessa nova concepção, o campo surge como espaço de criação e recriação de processos educativos que defendem os trabalhadores como sujeitos de direitos.

Nesse sentido, a educação do campo tem como princípio fundamental a inclusão dos diversos atores que vivem no campo. Para que essa inclusão possa ser feita, há necessidade de que esses sujeitos sejam reconhecidos, primeiramente, como sujeitos de direitos; depois, como protagonistas de seus processos educacionais. Nessa direção, Caldart (2002, p. 27) destaca que a educação do campo se identifica pelos seus sujeitos. Para a autora, um aspecto fundamental da educação do campo é a sua própria identificação com os sujeitos a quem se destina, ou seja, a educação do campo é para as pessoas que vivem no campo e deve ter em sua essência pedagógica e metodológica traços identitários dos sujeitos do campo.

Mas, afinal, quem são esses sujeitos? Conforme Kolling *et al.* (2002), são milhões de brasileiros, pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem terra, caboclos, meeiros, boias-frias e outros. Definidos os sujeitos, tornava-se urgente pensar a respeito de uma questão de vital importância: qual educação se pretendia fortalecer?

Para responder a essa pergunta nos fundamentamos nas Conclusões da I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo (KOLLING, 1999, p. 86), na qual foram traçados os desafios e uma proposta de ação que, em síntese, destacou que seria necessário pensar em uma escola e uma educação que se identificasse com seus sujeitos e valorizasse a cultura local. Para tanto, torna-se imprescindível aprofundar uma

pedagogia que respeite a cultura e a identidade do povo do campo: tempos, ciclos da natureza, festas populares, amor a terra, valorização do trabalho e sua dimensão educativa, respeitando as diferenças locais e regionais.

Quanto a essa afirmativa, toda a literatura consultada concorda e ainda reafirma a importância de uma educação que respeite as diferentes especificidades do campo, uma educação contextualizada, tomando como referência a realidade e a vida, o espaço e o tempo, a memória e a história dos povos do campo. De acordo com Fernandes (2002, p. 97),

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, da terra em que pisa, de sua realidade.

Dito isso, torna-se essencialmente importante situarmos o campo a que nos referimos. No texto Panorama da educação do campo (INEP, 2007, p. 08),

a expressão 'do campo' é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades.

Ao analisarmos essa conceituação, constatamos que o conceito de campo ultrapassa a visão que quer considerar o campo apenas como delimitador de áreas, para situá-lo enquanto um espaço socialmente construído.

Os autores Fernandes e Molina (2004, p. 63) ressignificam o conceito de campo, entendendo-o como

espaço de vida e resistência, onde os camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, trabalho, cultura e suas relações sociais.

Essa colocação é importante para percebermos qual é o lugar do campo nes-

se novo projeto de educação que está sendo fortalecido. Essa concepção segue na contramão de algumas visões que se cristalizaram sobre esse espaço. Um dos primeiros contrapontos é ultrapassar a visão dicotômica urbano/moderno, campo/atrasado. Essa visão, como já abordamos, tem uma longa trajetória e deriva da visão ideológica de um projeto de desenvolvimento que nega aos despossuídos direitos inalienáveis.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (BRASIL/MEC/CNE, 2002, p.5) assinalam que

o campo é mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

Essa ponderação segue na perspectiva de reconhecer que para além das prerrogativas de considerar o rural como perímetro não urbano, o campo tem características próprias que o identificam e o situam na dinâmica da sociedade.

Assim, ao fazer a defesa de políticas públicas específicas para o campo, Arroyo (2004) argumenta que estamos em um tempo propício para mudanças, onde não se aceita mais políticas públicas compensatórias, mas políticas que respeitem o específico do campo, pois o campo está mudando e encontra-se em movimento. Nessa perspectiva, se o campo é outro, não se podem aceitar as mesmas políticas públicas anteriores. Ao analisar a literatura pesquisada percebe-se a importância da educação do campo, assim com o reconhecimento por parte daqueles que elaboram as políticas públicas educacionais do campo enquanto espaço de luta e de vida, local onde vivem milhões de brasileiros. Para continuarmos nossas análises faz-se necessário situar quantos são os brasileiros que vivem no campo.

De acordo com as análises do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (2005, p. 11), “apesar da intensa urbanização ocorrida nas últimas décadas, cerca de um quinto da população do país encontra-se no meio rural”. Pontua-se, nessas análises, que cerca de 32 milhões de habitantes da área rural encontram-se em franca desvantagem, tanto em termos de capital físico (recursos financeiros) quanto de capital sociocultural (escolaridade e frequência à escola), em comparação aos que residem na área urbana. Pelos dados mencionados constata-se que esse quantitativo é muito expressivo e evidencia grandes desigualdades no campo brasileiro.

Apesar de nos últimos anos termos tido avanços significativos, se levarmos em consideração o acesso à educação, como indica o INEP (2007),

Com uma taxa de atendimento de 97,1% para a população de 7 a 14 anos e de frequência líquida de 93,8% no ensino fundamental para essa mesma faixa etária, o acesso em termos nacionais encontra-se próximo da universalização.

Contudo, os dados revelam que o grande impasse que se coloca não está mais centrado no acesso, mas na qualidade da educação que é ofertada. O grande gargalo encontra-se em outros aspectos importantes, como a distorção idade série e a repetência. Segundo Silva *et al.* (2006, p. 70), “cerca de 40% de alunos do ensino fundamental apresentam distorção idade série”. Esses dados são preocupantes por percebermos que a grande maioria desses alunos encontra-se nas escolas do campo.

Tais estatísticas são reveladoras de uma realidade que precisa ter outros contornos, ter cor, cheiro e sabor. A ruralidade do campo precisa ser afirmada e com ela os anseios de milhões de brasileiros, seja pelos da-

dos dos órgãos oficiais ou pelas alternativas que se apresentem. Assim, torna-se urgente uma mudança de concepção, de postura e de políticas públicas.

É chegado o tempo de mudanças, como nos coloca Mészáros (2005), o tempo em que as classes dominantes já não podem governar à maneira antiga, e as classes subalternas já não querem viver à maneira antiga. Nesse contexto, muitas mudanças estão acontecendo no horizonte de nossas políticas públicas, mas precisamos avançar ainda mais. Do ponto de vista da legalidade, grandes fronteiras foram rompidas, porém somente isso não é suficiente; são necessárias ações inclusivas que deem respostas à delicada realidade dos povos do campo.

A necessidade de políticas públicas para o campo tem suas razões na forma como as mesmas foram construídas ao longo dos anos. Molina e Azevedo de Jesus (2004, p. 09) destacam que

as formas tradicionais de desenvolverem-se as políticas públicas de educação rural foram desqualificadoras da própria existência do campo e dos seus sujeitos.

Diante disso é preciso pensar a educação do campo com todas as suas especificidades e contemplá-las no desenho de nossas políticas públicas educacionais.

Os limites da educação do/no campo na Amazônia

Discutir a educação, em especial a educação do campo na região amazônica, é um desafio. Requer fundamentalmente que se reflita sobre a heterogeneidade e a diversidade cultural existentes na Amazônia e sobre como estas são pontuadas no desenho das políticas públicas educacionais. De acordo com Hage (2005a), a Amazônia

apresenta como uma de suas características fundamentais a heterogeneidade. Entretanto, historicamente, quando analisada no âmbito de nossas políticas públicas, essa heterogeneidade tem sido desconsiderada. Segundo o autor, a realidade vivenciada pelos sujeitos nas escolas existentes no campo evidencia grandes desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos os marcos operacionais anunciados nas legislações educacionais, uma vez que a realidade que se apresenta é denunciadora e preocupante.

Vejamos o que nos indica Hage (2005b, p. 44) sobre o retrato educacional do campo na Amazônia. Segundo o autor, no caso da Amazônia a situação no campo é preocupante, pois 29,9% da população adulta é analfabeta; 3,3 anos é a média de anos de escolarização dessa população; e 71,7% das escolas que oferecem o ensino fundamental nas séries iniciais são exclusivamente multisseriadas, atendendo 46,6% dos estudantes em condições precárias e com pouco aproveitamento na aprendizagem.

Os dados acima nos revelam que somente a institucionalização de leis não é suficiente para mudar o retrato educacional do campo, pois muito ainda precisa ser feito para que os aspectos legais sejam legitimados, muitos desafios precisam ser vencidos. Esses dados evidenciam uma realidade já conhecida, mas que precisa a todo o momento ser lembrada, destacada, pontuada e pautada no âmbito das políticas públicas. Em nosso entendimento, as políticas sociais não podem ser compensatórias nem passageiras. Devem ser políticas de estado, para que possam assim contribuir para redesenhar o retrato de nossas escolas rurais.

Ao analisar a realidade educacional amazônica, constata-se que as insuficiências da ação do estado no meio rural são latentes

e relacionadas não somente ao aspecto educacional, mas também a outros direitos constitucionais. Se, por um lado, tal fato atesta a incapacidade do estado de atender a grande diversidade e heterogeneidade dos povos da floresta, dos rios e das águas, por outro, denuncia que um dos marcos fundamentais da Constituição Federal, o direito à educação, não vem sendo negado a um considerável contingente populacional.

Entretanto, considerando-se os dados apresentados, pode-se concluir que na região amazônica as respostas do estado às demandas da sociedade têm-se demonstrado insatisfatórias. Isso é atestado se analisarmos mais detidamente as condições de oferta da educação para o meio rural. Souza e Oliveira (2003) destacam que as instituições responsáveis pela educação no meio rural pouco levaram em consideração, ou deixaram cair no esquecimento as demandas e os direitos da maioria da população rural, não ofertando infraestrutura material e pedagógica com qualidade e quantidade satisfatórias.

As consequências desse histórico abandono pelo qual passa a região e, conseqüentemente, os povos do campo são denunciadores de uma realidade preocupante. No caso paraense, predominam nas escolas do campo as classes multisseriadas. São escolas funcionando em condições precárias que seguem a perspectiva de manter um mesmo professor com duas, três ou quatro séries num mesmo espaço e tempo.

De acordo com Hage (2005b), no meio rural do estado do Pará as escolas multisseriadas são a modalidade predominante e somam em torno de 97,45% as matrículas no primeiro segmento do ensino fundamental. Nessas escolas, a taxa de distorção idade série é de 81,2%, chegando a 90,51% no caso das crianças matriculadas na 4ª série; e a taxa de reprovação equivale a 23,36%, atingindo um índice de 36,27% na 1ª série.

Esse é somente um aspecto da realidade rural amazônica. Outros aspectos também se apresentam com bastante intensidade e dificultam cada vez mais o cotidiano dos sujeitos do campo. A precária condição estrutural em que as escolas funcionam (algumas vezes em barracões comunitários), onde as condições físicas não favorecem a aprendizagem; a escassa oferta de material didático e pedagógico; a delicada oferta do transporte escolar; a falta de formação dos docentes; o currículo deslocado da realidade local são alguns dos aspectos que tornam a educação do campo na Amazônia carente de políticas públicas educacionais que deem conta de contemplar sua realidade complexa e heterogênea.

Essas condições de oferta podem induzir-nos a imaginar a qualidade da educação desenvolvida nesses espaços. Permitem também perceber a carência não somente de políticas públicas capazes de minimizar os muitos obstáculos dos sujeitos do campo, como também capazes de incentivar e impulsionar uma nova dinâmica para as escolas do campo, delineando novos olhares para as perspectivas de que as melhores escolas e a educação de qualidade estão localizadas na cidade.

Metodologia e resultados

O artigo faz parte de um ensaio de pesquisa realizado no âmbito do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo da Região Tocantina (GEPECART), no qual são desenvolvidas diversas pesquisas que tomam a educação do campo como objeto de análise.

O debate sobre a educação do/no campo vem ganhando cada vez mais importância no contexto amazônico e brasileiro. Isso porque as políticas públicas ofertadas não con-

seguem garantir uma educação de qualidade social às populações do campo. Nesse contexto, para que sejam criados espaços e canais de participação e discussão nessa área, o debate teórico e o acúmulo das discussões fazem-se necessários.

Orientando-se por essas premissas, o ensaio em questão foi desenvolvido com base em uma investigação bibliográfica que teve o objetivo de fundamentar o debate teórico. Adotou-se uma gama de autores de nível internacional, nacional e local que se lançam ao desafio de discutir sobre a educação do campo e que têm servido de referencial teórico das pesquisas acerca da temática. Dentre eles citamos Bourdieu (1989), Williams (1989), Caldart (2002), Kolling (2002), Arroyo (2004), Molina (2004), Hage (2005), Mészáros (2005), Souza (2005), e outros autores que tratam da educação do/no campo no Brasil e na Amazônia.

A pesquisa bibliográfica teve como fundamentação o estudo de artigos, livros, publicações, dissertações e outros textos que versam sobre a realidade da educação do campo, particularmente na Amazônia.

A análise documental apoiou-se na legislação vigente e nos principais marcos legais que dão aporte à educação do/no campo, como leis, pareceres, diretrizes, decretos, conclusões de conferências e cadernos de subsídios sobre o tema.

As discussões apontam que as políticas públicas educacionais urbanocêntricas direcionadas às populações do campo têm favorecido a classe dominante, uma vez que não contemplam os diferentes modos de vida e de trabalho dos sujeitos do campo. Apesar de nos últimos anos se estar desenvolvendo um movimento em defesa da educação do/no campo e de avanços na legislação em vigor, os dados estatísticos evidenciam muitas barreiras e limites a serem vencidos.

As reflexões indicam que as políticas sociais direcionadas para o campo devem contemplar a diversidade cultural e social existente, reconhecendo que no campo habitam diversos sujeitos com diferentes especificidades e modos de vida. Apontam também que nos últimos anos houve significativos avanços na afirmação da educação do campo, principalmente no que tange às políticas públicas. Contudo, o grande desafio a ser enfrentado é exatamente fazer valer o que tem sido de direito, mas não de fato, construir uma educação que dê conta de contemplar a heterogeneidade e a diversidade do campo brasileiro e amazônico. Finalizam indicando que somente a institucionalização de leis não é suficiente para mudar o retrato educacional do campo, pois muito ainda precisa ser feito para que os aspectos legais sejam legitimados, muitos desafios precisam ser vencidos.

Considerações finais

Como se viu no decorrer deste texto, discutir sobre a educação do campo na região amazônica é um desafio. Requer, fundamentalmente, que se reflita sobre como a heterogeneidade e a diversidade cultural existentes na Amazônia são pontuadas nas políticas públicas educacionais. Segundo Cristo *et al.* (2005), a Amazônia possui uma riqueza cultural muito vasta, que se expressa de forma significativa nas lendas, danças, histórias que compõem o imaginário socio-cultural das populações rurais e ribeirinhas.

De acordo com os autores, toda essa riqueza é ignorada pela cultura urbana, que gradativamente vai desconstruindo e desvalorizando o imaginário das comunidades do campo, procedimento esse que surge como consequência de um processo histórico de submissão dos valores do meio rural aos valores urbanos.

Para além de suas riquezas naturais e culturais, na região amazônica a realidade socioeconômica e educacional nos permite assegurar, com certo grau de convicção, que direitos sociais dos sujeitos do campo vêm sendo negados. Essa preocupante ponderação ancora-se na perspectiva de que a oferta dos direitos básicos ao campo segue na perspectiva de se oferecer, como destaca Souza (2005, p. 07), “uma educação pobre aos pobres do campo”. Paradoxalmente, a diversidade e a precariedade coexistem na região: diversidade atestada pelo número significativo de povos e etnias existentes, com diferentes costumes, culturas, modos de vida e de trabalho; precariedade observada nas insatisfatórias condições de vida, de trabalho, de saúde e de educação da população campesina.

Para contrapor essa preocupante realidade, existem diversas alternativas no campo brasileiro e amazônico que colocam os sujeitos do campo como sujeitos de direitos. Temos tido grandes avanços com o fortalecimento de redes, fóruns de educação do campo, grupos de pesquisas, rodas de conversa sobre educação do campo, seminários, manifestos e outras ações desenvolvidas.

No estado do Pará vem sendo fortalecido um Movimento Paraense de Educação do Campo que aglutina em torno do Fórum Paraense de Educação do Campo inúmeros sujeitos públicos e sociais em defesa da temática. Nessa trajetória tivemos em fevereiro de 2004 a realização do I Seminário Estadual de Educação do Campo, o qual pautou a defesa de políticas públicas de desenvolvimento e educação do campo com qualidade social para as populações do campo, dos rios e das florestas. (Caderno de Textos do II Seminário Estadual de Educação do Campo, 2005).

Em junho de 2005, realizou-se o II Seminário Estadual de Educação do Campo, das Florestas e das Águas da Amazônia Paraense, contando com a presença de 630 participantes. O Seminário buscou apontar diretrizes, proposições e encaminhamentos para a educação do campo, e seguiu, como aponta o Manifesto do II Seminário (2005, p. 04), a perspectiva de

ruptura com a lógica de exploração e expropriação das riquezas naturais, sociais e culturais, que historicamente e sistematicamente tem gerado benefícios alheios aos interesses das populações amazônicas.

No ano de 2007 foi realizado o III Seminário Estadual de Educação do Campo e o I Seminário Estadual da Juventude do Campo, o qual contou com a presença de 1.200 participantes. O Caderno de Textos do III Seminário Estadual de Educação do Campo (2007) pontua que

os desafios remetem para aprofundar formulações, proposições e mobilizações no âmbito do Plano Estadual de Educação do Pará e das políticas públicas para o campo.

Como se constata, a realização dos seminários estaduais tem sido um grande avanço para reafirmar canais de discussão e proposições de políticas que atendam a diversidade dos sujeitos do campo, assim como para legitimar de fato e de direito políticas que já vêm acontecendo, como é o caso da Pedagogia da Alternância. Fazer valer esse direito é um dos grandes desafios que se coloca nos dias atuais, não somente para o campo na Amazônia, como também para o campo do Brasil.

Referências

ARROYO, M. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; AZEVEDO DE JESUS, S. M. S. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 05, Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

_____. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. (Orgs.). **A educação básica e o movimento social do campo**. Coleção Por uma Educação Básica do Campo. nº 2, Brasília, DF. Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL/MEC/CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo**. Resolução nº 01/2002. Brasília, 2002.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96. Brasília, 1996.

_____. Grupo Permanente de Trabalho de Educação Do Campo. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo** (Caderno de Subsídios). Brasília – DF, 2005.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade. In: KOLLING, E. J. *et al.* (Orgs.). **Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas**. Coleção Por uma Educação Básica no Campo. nº 04, Brasília: DF. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

- FERNANDES, B. M. **Diretrizes de uma caminhada.** In: KOLLING, E. J. *et al.* (Org.). Coleção Por uma Educação do Campo, nº 04, Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.
- HAGE, S. M. Educação na Amazônia: identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares. In: _____. (Org.). **Educação do campo na Amazônia:** retratos e realidades das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2005a.
- _____. Classes multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/ Região Amazônica. In: HAGE, S. M. (Org). **Educação do campo na Amazônia:** retratos e realidades das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2005b.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira. **Panorama de educação no campo.** Brasília: Paz e Terra, 2007.
- KOLLING, E. J. *et al.* **Conclusões da I Conferência Nacional:** por uma Educação Básica do campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 01. Brasília - DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.
- _____. **Educação do campo:** identidade e políticas públicas. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 04, Brasília: DF. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.
- Manifesto do II Seminário Estadual de Educação do Campo, da Floresta e das Águas da Amazônia Paraense.** Caderno de textos: contribuições para o debate. Belém, 2005.
- Manifesto do III Seminário Estadual de Educação do Campo, da Floresta e das Águas da Amazônia Paraense.** Caderno de textos: contribuições para o debate. Belém, 2007.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.
- MOLINA, M. C; AZEVEDO DE JESUS, S. M. S. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Coleção Por uma Educação do Campo, nº 05, Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.
- SILVA, L. H. *et al.* A educação no meio rural do Brasil: revisão da literatura. In: BOF, M. A.; SAMPAIO, C. E. M. *et al.* (Orgs.). **A educação no Brasil rural.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- SOUZA, O. N. B. de; OLIVEIRA, N. C. M. de. Cultura, educação e participação social: desafios educativos no contexto amazônico. In: ARAUJO, R. M. de L. (Org.). **Pesquisa em educação no Pará.** Belém: EDUFPA, 2003.
- SOUZA, O. N. B. de. **Contextualizando a educação do campo na Amazônia/Pará.** In: II Seminário Estadual de Educação do Campo. Por uma Educação do Campo na Amazônia/ Pará. Caderno de textos. Belém, 2005.
- WILLIAMS, R. **O campo e a cidade:** na história e na literatura. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Enviado em: 21/05/2012

Aceito em: 21/08/2012